

# Семинар «Русский язык в школе»

## Учебный словарь русского языка нового типа: практика создания на основе мировоззрения

М. Н. Аникина

Московский институт международных отношений (университет) МГИМО (МИД РФ)

anikina-marina@mail.ru

*Учебный словарь, мировоззрение, методика «здорового смысла», цели, принципы, конечный продукт*

**Summary.** In this report new approaches to creating Russian language Learning Dictionary for foreigners are offered. These approaches resulted from “common sense” teaching methods.

Теоретическая разработка и практическое создание любого словаря требует немало времени и умственных усилий. Этот очевидный и бесспорный факт находит свое отражение в малом количестве новинок и еще меньшем разнообразии их форм, а также подходов к созданию конечного продукта. Рынок учебных словарей более подвижен, однако и здесь наблюдается ясная тенденция к появлению узконаправленной продукции — учебных словарей лексической, грамматической сочетаемости, синонимов, антонимов и т. д.

Процесс осмысления целей и потребностей пользователя учебных словарей привел нас к мысли о создании учебного словаря общего типа, т. е. словаря, который позволил бы учесть все потребности пользователя, находящегося, условно говоря, в пределах элементарного — среднепродвинутого уровня владения русским языком.

Говоря о мировоззрении, которое стало базой для теоретической разработки и практического создания словаря, мы имеем в виду идею, которая цементирует каркас всех учебных произведений автора. Мировоззрение в применении к созданию учебной литературы — это тот единый, но многогранный взгляд, который преподаватель-практик имеет на процесс обучения русскому языку как иностранному и который, в свою очередь, определяется личностными психофизическими качествами человека. Мы не относим себя ни в коем случае к ученым-теоретикам, создающим новые построения на основе умозрительного анализа. Вся учебная продукция — это реализация практического опыта в прагматическом аспекте, где практика — это прерогатива автора, а прагматика — поле пользователя учебной литературой или участника процесса обучения. В узком смысле мировоззрение преломляется в «методику здравого смысла», которая для автора сводится к простому — дать то, что нужно и полезно через то, что близко и интересно, а не то, что считаю нужным и полезным через то, что считаю нужным (и традиционно интересным). Определить нужное и полезное легко и трудно одновременно. Для этого необходима одна простая вещь — почаще быть в «чужих (учащегося в данном случае) ботинках» (калька с английской поговорки *to be in smb's shoes*). Таким образом, методика здравого смыс-

ла в поле, несомненно, субъектно-субъектных отношений процесса обучения центрируется, также несомненно, на субъекте-учащемся, периферийно учитывая личностные познавательные потребности субъекта-учителя. Наш словарь стал таким продуктом, цельность формы и содержания которого определяется мировоззрением автора в области процесса обучения.

Возвращаясь к практике создания учебного словаря общего типа, назовем цели, которые мы перед собой ставили и которые, в свою очередь, определили его особенности.

Первая цель — создать универсальный словарь с элементами учебника. Задуманный словарь должен совмещать в себе черты двуязычного, тематического, учебного, справочного, толкового словарей, а также содержать материал учебного характера, свойственный жанру учебника.

Вторая цель — разработать особую графическую форму словаря с ясной и четкой сигнальной системой, которая позволит сэкономить время поиска и легко ориентироваться в корпусе словарной статьи.

Третья цель — дать пользователю ключи к последующему расширению как словарного запаса, так и к совершенствованию коммуникативных навыков владения языком.

Четвертая цель — представить словарный корпус как совокупность «семей слов» в общности словообразовательных возможностей.

Пятая цель — разработать простую и удобную систему поиска нужного слова как собственно в словаре, так и в таблицах, содержащих тематические группы слов с общей лексико-грамматической сочетаемостью.

Шестая цель — обеспечить преподавателя учебным материалом для работы в аудитории. Словарь должен служить полезным помощником преподавателю для введения, закрепления или иллюстрации той или иной грамматической или лексической темы, мотивировать его на творческий поиск иных непрямых способов использования всей совокупности заложенных в словаре возможностей.

Седьмая цель — создать надежный словарь-помощник для всех тех, для кого русский язык — это любовь, радость жизни, профессия или что-то иное.

## Школьный словарь лингвистической терминологии

И. И. Богатырева, О. А. Волошина

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

anastasia1988@mail.ru, oxanav2005@mail.ru

*Русский язык, лингвистическая терминология, лексикография, лингводидактика*

**Summary.** The project of the short educational dictionary is suggested, where the system description of concepts will be presented, with which the contemporary school of Russian philology operates, and in which the common for different school textbooks interpretation of terms will be deduced.

### 1. Необходимость создания школьного словаря-тезауруса лингвистической терминологии

Особенностью современного этапа развития средней школы является то, что после долгого перерыва русский язык в старших классах введен как обязательный учебный предмет. Издано множество учебников по русскому языку для старших классов, причем разной направленности — от узкопрактической (орфографико-пунктуационной) до углуб-

ленно-лингвистической. Сегодня в средней школе по русскому языку существует три официальных альтернативных учебных комплексов, рекомендованных Министерством образования Российской Федерации для средней общеобразовательной школы. Самым распространенным на сегодняшний день остается переизданный более 20 раз учебный комплекс, авторами которого являются М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. Ю. Максимов, Л. А. Чешко (для 8 и 9 клас-

сов). Кроме того, в начале 1990-х годов появился учебный комплекс под редакцией В. В. Бабайцевой. И с 1995 года начал выходить учебный комплекс под редакцией М. М. Раумовской и П. А. Леканта.

Во всех трех комплексах учебный материал структурирован по уровням от фонетики до синтаксиса, включая разделы по орфографии, пунктуации и развитию речи. При этом наблюдаются определенные расхождения в изложении теории (в частности, нет единого подхода к транскрибированию, разбору синтаксических конструкций, выделению частей речи, описанию словосочетаний и типов придаточных предложений и т. п.), нет единообразного порядка следования разделов и тем, очевиден разноречивый в используемой терминологии. Поэтому возникают ощутимые сложности как для школьника (особенно при переходе из одной школы в другую), так и при формировании требований, предъявляемых к поступающим в гуманитарный вуз.

Известно, что в ряде школ русский язык изучается по альтернативным и экспериментальным учебным программам, которые предлагают значительно видоизмененный курс. Кроме того, введение в средней школе ЕГЭ способствовало тому, что большая часть времени на уроках русского языка отводится теперь на тренировку и закрепление орфографических и пунктуационных навыков, необходимых для выполнения заданий-тестов. Преподаватель-русист практически не имеет возможности в рамках школьной программы представить русский язык как сложную, иерархически организованную систему со своей внутренней логикой. Все это остро ставит вопрос о необходимости создания словаря-тезауруса лингвистических терминов в рамках школьной программы «Русский язык».

## 2. Структура лингвистического словаря-тезауруса

Данный словарь является словарем идеографическим, или словарем тезаурусного типа. Он имеет достаточно сложную структуру, которая отражается и в словнике, и в расположении материала, и в собственно дефинициях. Все термины подразделяются на группы в зависимости от тематических разделов и соответствующих частей школьного курса русского языка, в которых употребляется данное понятие. Эти разделы в основном соответствуют уровням языковой структуры. Школьный словарь «Русский язык» представлен следующими блоками терминов: общие вопросы, основные разделы науки о языке, фонетика, письмо, лексикология, словообразование и морфология, синтаксис.

Структурно словарь представляет собой словарь-тезаурус, где все термины собраны в гнезда по смыслу и сгруппированы вокруг базового понятия, с которым они связаны чаще всего родо-видовыми или причинно-следственными отношениями. Гнезда в свою очередь объединяются в подразделы и т. д.

Например, раздел «Словообразование и морфология» состоит из трех больших частей — собственно словообразования, морфемики и грамматики. В свою очередь «Морфемика» содержит термины, дающие представление об основ-

ных видах морфем русского языка, об исторических изменениях в составе слова, о морфемном анализе слова. Внутри отдельных словарных статей предлагаются общепринятые возможные классификации языковых единиц — корней или аффиксов, различные принципы их выделения и т. п.

Безусловно, основными задачами предлагаемого словаря являются систематизация, унификация, описание и толкование современной школьной лингвистической терминологии, являющейся *общей для всех* (или для подавляющего большинства) школьных учебников и пособий по русскому языку. Но в некоторых случаях мы отдаем предпочтение более углубленному взгляду на тот или иной раздел курса, когда это способствует созданию стройной и логически непротиворечивой картины и более детальной разработке отдельных групп понятий.

Так, раздел «Фонетика» включает в себя термины, отражающие основные характеристики звуков русского языка, особенности интонации и ударения. Этот раздел представлен по-разному в современных учебниках по русскому языку. Большинство учебников предлагает крайне ограниченные сведения по фонетике русского языка, тесты ЕГЭ вообще не содержат вопросов по фонетике. Однако учебник по русскому языку для 5-го класса М. В. Панова, И. С. Ильинской и др. подробно освещает не только фонетику, но и фонологию русского языка (в ряде случаев даже более подробно, чем некоторые вузовские учебники). И наш словарь в данном случае в большей степени опирается именно на вышеуказанный учебник.

Совмещение идеографического словаря с толковым является научно обоснованным, но, несомненно, создает определенные проблемы и трудности как практического, так и технического характера. Но при этом идеографическая классификация лексики оказывает значительную помощь в разработке оптимальных толкований значений слов. Ведь в основе построения идеографических словарей лежит логическая классификация всего понятийного содержания терминов. Смысловое содержание термина лучше и полнее раскрывается путем его последовательного включения в классы понятий разного уровня обобщения.

Словари тезаурусного типа помогают структурировать, классифицировать и моделировать понятия и связи, относящиеся к той или иной научной области. Стройная терминологическая система — это своего рода модель знаний в той или иной области науки, отражающая ее внутреннюю логику. Она, как правило, имеет сложную организацию и является многоуровневой системой, а отдельные термины не просто входят в систему понятий соответствующей отрасли знания, но и определенным образом ее структурируют. Именно в этом мы и видим *актуальность и практическую ценность* предлагаемого школьного словаря.

## Литература

1. Богатырева И. И. О необходимости создания учебного словаря-тезауруса лингвистических терминов // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 29. М., 2005.

## Общелингвистическая компетенция в школьном образовательном процессе

О. Е. Дроздова

Гимназия № 1541 г. Москвы

[o.e.drozdova@mail.ru](mailto:o.e.drozdova@mail.ru)

Период обучения в школе — самый значимый для формирования у человека собственного отношения к языку. Чтобы у школьников складывалось по-настоящему ценностное отношение к изучаемому языку, и в первую очередь — к родному, необходимо повысить уровень внутренней мотивации изучения языка, сформировать потребность в языковой рефлексии, сделать сам процесс изучения языка важнейшим источником личностного развития.

По нашему мнению, чтобы учащиеся стали воспринимать уроки родного языка с интересом, чтобы эти уроки формировали лингвистическое мировоззрение ребенка, способствовали его интеллектуальному развитию, необходимо до-

полнить обучение языку специальным компонентом, соединяющим в себе научно-популярные сведения о развитии языка человека, межязыковой сопоставительный материал, информацию о связях языков мира с жизнью и традициями говорящих на них народов. Языковые явления в этом выделенном компоненте должны быть представлены не столько с нормативной точки зрения, сколько с познавательной: возможные пути и необходимость появления тех или иных классов слов, грамматических категорий и т. д., особенности их функционирования. Именно такой языковой материал, представленный в форме, соответствующей возрастным особенностям учащихся, стимулирует размышления и рас-

суждения школьников о языке, что, в свою очередь, становится реальной основой для формирования собственного взгляда на язык. Такой материал представлен в учебно-методическом комплекте О. Е. Дроздовой, состоящем из пособия для школьников и книги для учителя [1], [2].

16-летний опыт обучения в контексте обозначенного подхода к языковому образованию позволил сделать следующий шаг: перейти от формирования у школьников общего взгляда на язык к формированию, если можно так выразиться, «общего лингвистического взгляда» на окружающий мир. Такая работа проводится в рамках московской городской экспериментальной площадки «Лингвистический компонент обучения и его роль в формировании ключевых компетентностей школьников» (руководители — Г. П. Данилова, О. Е. Дроздова). Ключевым моментом в работе школ, входящих в эту инновационную сеть, является выделение лингвистического компонента из всех предметных областей обучения, а также во внеклассной деятельности школьников. Лингвистическая работа во всех предметных областях способствует более эффективному усвоению предметных знаний и умений, в свою очередь, проявление специального внимания к языковым вопросам на уроках разных школьных предметов способствует лучшему овладению русским языком. Понятие, объединяющее в себе и лингвистическое содержание, выделяемое в разных областях школьного образовательного процесса, и связанные с ним возможные виды деятельности, целесообразно обозначить отдельным термином — **общелингвистическая компетенция**. Выделение этой компетенции, а впоследствии освоение ее участниками образовательного процесса (школьниками и учителями разных предметов), т. е. формирование у них соответствующих компетентностей является необходимым условием достижения названных выше целей. Вот какие составляющие, на наш взгляд, входят в понятие общелингвистической компетенции:

1. **Собственно лингвистическая** составляющая. Она включает в себя знания учащихся специально отобранного материала по общему, сравнительному и историческому языкознанию, а также умения и навыки школьников сопоставлять, анализировать межъязыковой материал, моделировать языковые явления, сопоставлять языковые факты в синхроническом и диахроническом аспектах и т. д. Эта составляющая общелингвистической компетенции формируется, в первую очередь, на отдельных уроках лингвистики (если в школе есть возможность их ввести) и / или на уроках русского и иностранных языков.
2. **Культуроведческая** составляющая. Включает в себя знания учащихся специально отобранных сведений о культуре, обычаях русского и других народов, отраженные в соответствующих языках и необходимые для адекватного восприятия языкового материала и выработки навыков работы с ним. Формирование этой части общелингвистической компетенции помогает созданию у школьников представления о языковой картине мира,

оно может происходить на уроках русского и иностранных языков и соответствующих спецкурсов. В некоторых случаях сведения подобного рода могут быть сообщены школьникам на уроках литературы, истории, мировой художественной культуры.

3. **Предметно-деятельностная** составляющая. Включает в себя прежде всего лингвистическую работу с терминологией в разных предметных областях школьного обучения (как гуманитарного, так и естественно-научного циклов), например, анализ этимологических сведений (особенно о терминах иноязычного происхождения), сведений об особенностях употребления слов общенародного языка, которые приобрели в конкретной предметной области терминологическое значение и т. д.
4. **Логико-дидактическая** составляющая. Включает в себя языковую работу на уроках всех предметов — формирование умений школьников, нацеленных на адекватное восприятие любых учебных текстов и создание адекватных ситуации речевых продуктов. Подразумевает специальную работу с понятиями «система», «элемент», «отношения» и т. д., формирование умения перефразировать без изменения смысла, отвечать на поставленный вопрос (не подменяя предмет обсуждения).
5. **Психолингвистическая** составляющая. Может базироваться на системе заданий для школьников, нацеленных на формирование языковой рефлексии, а также других сторон развития первичной (при совершенствовании владения родным языком) и вторичной (при изучении иностранного языка) языковой личности.
6. **Познавательно-исследовательская** составляющая. Включает в себя систему знаний и умений, связанных с решением поисковых и проблемных задач на языковом материале (в том числе самодостаточных лингвистических задач), ведением исследовательской работы на материале русского и иностранных языков. Реализуется как на уроках и спецкурсах по русскому и иностранным языкам, так и во внеклассной работе (индивидуальные занятия по подготовке докладов языковедческой направленности).
7. **Бытовая** составляющая. Включает в себя сообщение новых сведений (в рамках спецкурсов и внеклассной работы) и формирование умений, связанных с анализом речевых продуктов повседневного общения.
8. **«Виртуально-медийная»** составляющая. Включает в себя сообщение новых сведений (в рамках спецкурсов и внеклассной работы) и формирование умений, связанных с анализом речевых продуктов средств массовой информации, а также общения в Интернете.

### Литература

1. Основы языкознания для школьников. Факультативный курс. 6–9 классы. Пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. М., 2009.
2. Основы языкознания для школьников. Методические рекомендации. 6–9 классы. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М., 2009.

## Реализация сетевой модели построения дистанционного центра «Эрудит» по лингвистическому сопровождению одаренных школьников

Н. П. Дутко

ГОУ Гимназия № 1592 САО Москва

natadu@mail.ru

*Дистанционное образование; лингвистическое обучение; межпредметная интеграция*

**Summary.** Distance education students in the process of language learning, possible individualize the learning process, contributes to building the trajectory of language development of pupils.

В послании Президента РФ Д. А. Медведева Федеральному собранию сформулирована образовательная инициатива «Наша новая школа». Миссия инициативы может быть определена словами: «Наша новая школа — это школа, ведущая за собой коммуникативное развитие общества». Одним из основных условий построения информационно-познавательного образовательного пространства для развития лингвистической компетенции школьника является организация виртуальных центров взаимодействия педагогов и учащихся.

В условиях развития информационного общества одним из ключевых элементов, позволяющих максимально индивидуализировать учебный процесс, является дистанционное обучение.

Развитие дистанционного обучения и формирование лингвистической компетенции учащихся — основные условия достижения нового, современного качества общего образования.

Лингвистическая компетенция человека становится определяющей в достижении статуса успешной личности.

Движущей силой лингво-дистанционного обучения является мотивация к получению действительно прочных знаний. Усиливается роль самообразования в процессе лингвистического обучения. Знания, усваиваемые школьниками, а также умения и навыки, которые вырабатываются у них при таком подходе, формируют лингвистическую компетенцию нового, более высокого уровня — формирование взгляда на окружающий мир через призму языка.

Лингвистический компонент обучения становится объектом межпредметной интеграции, основанной на функциональности языка — быть универсальным инструментом коммуникации в любых областях жизни.

Основной задачей педагогического коллектива гимназии является формирование лингвистической компетенции обучающихся и создание лингво-дистанционного обучающегося пространства в округе для одаренных детей с учетом индивидуальных образовательных интересов. В контексте выше сказанного нами создан сетевой центр по лингвистическому сопровождению одаренных детей «Эрудит» (<http://www.olimp1592.ru/moodle/index.php>) для образовательных учреждений округа. Дистанционное консультирование одаренных учащихся ведут лучшие педагоги округа, победители педагогических конкурсов, ведущие ученые в области лингвистического образования.

Основные задачи по реализации деятельности сетевого центра «Эрудит»:

- 1) построение информационно-образовательной среды Интернет для развития лингвистической компетенции одаренного школьника;
- 2) организация дистанционных учебных курсов по лингвистике, языкознанию;
- 3) организация сетевых консультаций по грамматике и этиологии русского языка;

- 4) проведение лингвистических сетевых игр и олимпиад;
- 5) организация сетевых проектов по лингвистике;
- 6) организация форумов, чатов на лингвистические темы;
- 7) создание электронного мониторинга для осуществления контроля и диагностики качества лингвистического образования;
- 8) построение системы консультационной поддержки педагогов по лингвистической работе с одаренными детьми.

Разработано ряд опережающих дистанционных курсов для учащихся 7–10 классов (лингвистика, языкознание, русский язык), с использованием разных сетевых технологий.

Курс «Лингвистика» построен по сетевой технологии «паритетная кооперация» с привлечением и использованием образовательных ресурсов институтов лингвистики, который позволяет максимально использовать всю организационно-техническую и методическую базу высших образовательных учреждений паритетной сети по лингвистике.

Курс «Уроки языкознания» построен по сетевой технологии «индивидуальный учебный план» с использованием учебника «Основы языкознания для школьников» О. Е. Дроздовой, позволяющий расширить и углубить спектр образовательных услуг в целях реализации индивидуальных образовательных запросов учащихся.

Курс «Русский язык» построен по сетевой технологии «мастер-класс» позволяющий выявить контингент учащихся с высоким уровнем подготовки по этому предмету.

Представленная сетевая модель построения дистанционного центра «Эрудит» направлена на лингвистическое сопровождение талантливых детей в интернет — образовательной среде, в которой проявляются и развиваются способности, стимулируются и выявляются достижения каждого одаренного ребенка.

## «Все произведения школьной программы по русской литературе в кратком изложении» — учебное пособие по забвению русского языка

О. М. Корчажкина

ГОУ «Центр образования № 1678» (Москва)

olgakomax@gmail.com

*Вторичный текст, адаптация, компрессия, пересказ, краткое изложение*

**Summary.** The article focuses on crucial aspects of involving Russian high-school students in reading authentic works of Russian literature in order to improve their language literacy and save the Russian language itself. The ways of text adaptation and compression and the problems of avoiding non-original “narratives” of the Russian classic printed by some Russian publishing houses are considered.

Учитывая важность привлечения интереса мировой общественности к изучению русского языка, русской литературы и русской культуры, президент РФ В. В. Путин объявил 2007 год «Годом русского языка». Однако более значимым, чем привлечение внимания мирового сообщества к популяризации русского языка в мире, видится необходимость популяризации русского языка в самой России. Ибо незнание своего родного языка русскоговорящими — людьми, постоянно живущими в русскоязычной среде и активно использующими язык в различных сферах своей деятельности, является основным источником разрушения языка как национального достояния.

В условиях современной российской действительности основную ответственность за сохранение русского языка в детской и подростковой среде следует, по-видимому, возложить на уроки русской литературы в средней школе и рассматривать это направление учебной деятельности как приоритетное. Наши дети, учащиеся средней школы, должны снова научиться читать русские классические произведения, получая при этом опыт общения с истинным русским языком во всем его художественном богатстве и прагматическом многообразии. Нежелание современных подростков читать русскую классическую литературу широко известно, и этот факт, являющийся первым шагом к утрате ими русского литературного языка, не может не удручать.

На полках книжных магазинов рядом с произведениями русской литературной классики, постоянно пользующимися читательским спросом и издаваемыми большими тиражами, скромно соседствуют неброские издания в мягких обложках под условным названием «Краткое содержание литературных произведений» (см., например, [2]), предназначенные для учащихся средней школы. В качестве показательного

примера такого «краткого изложения» достаточно упомянуть чуть более ста страниц [1: 191–297], вмещающих «пересказ» одной из самых «толстых» книг русской классической литературы — романа Л. Н. Толстого «Война и мир», оригинал которого занимает четыре тома общим объемом порядка 1500 страниц. Какие же тексты предлагают авторы данных учебных пособий взамен оригинальных классических произведений, и какую помощь они обещают оказать целевой аудитории в овладении инструментом для правильного «изложения своих мыслей и взглядов» — русским языком?

Очевидно, что представленные в [1] «пересказы» являются образцами вторичных текстов. Составление вторичных текстов на базе художественных произведений — явление в литературоведении или дидактике довольно частое, а основными способами переработки первичных текстов во вторичные являются компрессия и адаптация.

Компрессия представляет собой стилистическое, языковое, семантическое «сжатие» текста, не препятствующее его пониманию, то есть не затрагивающее информационную составляющую оригинала. Компрессия художественного текста может включать в себя такие виды переработки, как аннотирование, реферирование, пересказ, в том числе и передачу краткого содержания литературного произведения — то есть создание тех малых литературных форм, основой которых является информация, заложенная в первичном тексте. Исследователи отмечают, что по искажениям текста оригинала, проявляющимся во вторичном тексте, полученном в результате компрессии, можно реконструировать картину мира «пересказывающего субъекта» [2: 347] и оценить общий уровень его владения языком.

Дидактическая ценность компрессии как методического приема состоит в создании вторичного текста самими уча-

щимися с целью приобретения навыков обработки оригинальных текстов в процессе их изучения. Если же учащимся предъявляют готовые вторичные тексты, полученные в результате компрессии оригинальных произведений, то они должны носить справочно-информационный, подготовительный характер, нацеленный на последующую работу с текстом оригинала. В обоих случаях данный прием не должен быть ориентирован на подмену текста оригинала вторичным текстом, утратившим в результате компрессии «дух» литературного произведения, созданный автором с помощью изобразительных средств языка.

Что касается адаптации художественных произведений, то этот тип литературной обработки текста частое используется при изучении иностранного языка с целью облегчения понимания и адекватного восприятия литературного произведения носителями иной языковой культуры. В результате адаптации создается законченный вторичный текст, часто повторяющий по структуре оригинальное произведение, но имеющий ряд упрощений языкового, речевого и социокультурного характера.

Анализ текстов в [1] показал, что их авторы использовали способ обработки текста, названный «пересказом» и являющийся собой нечто среднее между компрессией и адаптацией. Прагматическая задача, поставленная авторами, — это трансформация оригинального художественного текста на русском языке, предпринятая для облегчения его восприятия носителями русской языковой культуры. Авторы с успехом передали сюжеты литературных произведений с по-

мощью примитивных языковых средств, заменив высокохудожественные образцы русского языка неким суррогатом, приближенным к «внутренней речи» подростка, что, видимо, мыслилось как самый подходящий способ «доведения до ума» учащихся произведений русской литературной классики. Итогом кропотливого труда авторов явились вторичные тексты на языке, отдаленно напоминающем русский литературный язык, что привело к искажению первоначального замысла и нивелированию художественных особенностей литературных произведений и в итоге продемонстрировало желание авторов пособия навязать современному учащемуся собственную примитивную «картину мира».

В докладе приводятся примеры сопоставительного анализа параллельных текстов — оригинального текста романа Л. Н. Толстого «Война и мир» [3] и вторичного текста «пересказа» [1] с точки зрения норм русского языка и способов художественно-эстетического воздействия на читателя.

## Литература

1. Долбилова Ю., Пушинова Ю., Лазарева Н., Шарова И. Все произведения школьной программы по русской литературе в кратком изложении. СПб., 2009.
2. Ланно М. А. Вторичный текст как материал для реконструкции картины мира говорящего субъекта // Вторая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов: В 2 т. Санкт-Петербург, 9–13 июня 2006. СПб., 2006. Т. 2. С. 347–348.
3. Толстой Л. Н. Война и мир // Собрание сочинений: В 12 т. М., 1958. Т. 4–7.

## Особенности словарной работы по русскому языку в дагестанской школе

М. И. Магомедов, И. И. Эфендиев

Институт языка, литературы и искусств ДНЦ РАН, Дагестанская государственная медицинская академия  
israfisraf@mail.ru

*Лезгинский язык, русский язык, слово, значение, лексическая ошибка*

**Summary.** Same typical lexical mistakes in the speech of dagestanian students are considered in the article. The mistakes of the students are caused by the phonetic system and grammar structure peculiarities of their native and russian languages.

Известно, что при обучении русскому языку учителя национальных школ сталкиваются с определенными трудностями, которые объясняются специфическими особенностями звуковой системы и грамматического строя родного языка учащихся. Знание этих особенностей помогает учителю более эффективно обучать нерусских детей русскому языку. Знание и учет лексических особенностей в национальной школе являются одними из программных требований, ибо отсутствие такого учета на уроках приводит учащихся к неверному словоупотреблению, к лексическим ошибкам.

Поскольку типичные лексические ошибки в речи учащихся дагестанцев изучены хуже, чем фонетические и грамматические, учителю самому придется выявлять их и устранять, используя соответствующие упражнения.

В настоящей статье мы остановимся на лексических ошибках учащихся-лезгин, связанных с расхождением значений слов в русском и лезгинском языках. Наибольшее расхождение значений слов в русском и лезгинском языках наблюдается по имени существительному. По этой части речи можно выделить следующие группы несоответствий:

### 1. Случай, когда одному лезгинскому слову соответствуют два и более русских эквивалентов

Слова этой группы обозначают родственные связи людей, названия частей человеческого тела, наименования животных, растений, предметов быта, названия явлений природы, абстрактные, отвлеченные понятия и т. д.

Лезгинское слово *руш* полностью совмещает все значения русских слов *дочь* (лицо женского пола по отношению к своим родителям), *девочка* (ребенок женского пола), *девушка* (лицо женского пола, достигшее половой зрелости, но еще не вступившее в брак). Различаются значения этих слов в лезгинском языке употреблением со словом *руш* эпитетов: *зи руш* (моя дочь).

Значения слова *гада* передаются в русском языке существительными *мальчик*, *мальчишка*, *сын*, *парень*. Следует добавить к сказанному, что наряду со словом *гада* встречается и слово *хва* только в значении *сын* (соответствие неполное).

Не различают лезгинские дети в своей речи и некоторые русские существительные, обозначающие названия плодов:

*дыня*, *арбуз*; *вишня*, *черешня*; *абрикос*, *курага*. Причина: расхождение смыслового объема этих слов. Так, русским словам *дыня* и *арбуз* в лезгинском языке соответствует слово *хали*. Для различения «арбуза» и «дыни» в языке учащихся прибавляются слова-эпитеты: *гатун хали* (дыня), *хьунтуль хали* (арбуз). Такое же соотношение между русскими словами «вишня» и «черешня» и лезгинским словом *пিনি*. Когда лезгины имеют в виду «вишня», то слово *пিনি* употребляется с определением *шурван* (от названия азербайджанского города Ширван).

### 2. Случай, когда одному русскому слову соответствуют два и более лезгинских

Данное явление также требует должного внимания со стороны учителя русского языка. Учет случаев, когда одному русскому слову соответствуют два и более слов, способствует усвоению русских слов в полном их смысловом объеме. В противном случае дети не могут знать, что, например, значение русского слова *пастух* в лезгинском языке выражается и словом *нехирбан* (тот, кто пасет стадо коров и буйволов), и словом *данарбан* (тот, кто пасет телят), и словом *чубан* (чабан), и словом *келербан* (тот, кто пасет ягнят), и словом *хваратбан* (тот, кто пасет кобыл).

Русское слово *дядя* охватывает значения лезгинских слов *халу* и *ими*. Первое употребляется в следующих значениях: 1) Брат отца или матери, а также муж тети; 2) Обращение к взрослому мужчине. У лезгин только брат отца и родственники по отцовской линии называются словом *ими*, а остальные значения русского слова *дядя* полностью выражаются словом *халу*.

Сложнее обстоит дело с русским словом *тетя* и соответствующими лезгинскими словами *хала*, *эме*, *имидавас*, *халудсвас*. Слово *тетя* имеет следующие значения: 1) Сестра отца или матери; 2) Жена дяди.

В лезгинском языке сестра отца, а также все родственницы по отцу (речь идет о взрослых, которых не принято называть просто по имени) называются словом *эме* (в некоторых диалектах *мума*, *биби*), а сестра матери и родственницы по матери — словом *хала*. Это же слово употребляется и в знак вежливости по отношению к старшей женщине. Значе-

ние же слова тетя как жена дяди выражается двумя словами: *халудсвас* (жена дяди по матери), *имидсвас* (жена дяди по отцу).

### 3. Случаи, когда между парами лезгинских и русских слов нет полного соответствия

В отличие от предыдущих групп слова этой группы обозначают в основном конкретные предметы и, как правило, они немногочисленны. Так, значение слова *хех* выражается в русском языке существительными *клещи* и *щипцы*, в свою очередь, слово *щипцы* обозначает и предмет, называемый в лезгинском языке словом *маша*.

Слову *краска* в значении «вещество, придающее тот или иной цвет предметам, которые оно покрывает», соответствуют в языке учащихся существительные *ранг* и *шир*; причем первым словом обозначаются акварельные краски, а вторым — все остальные виды красок. В то же время лезгинское слово *ранг* совмещает в себе и значение слова *цвет*.

Большой интерес представляет соотношение русских слов *трава*, *сено*, *луг* и им соответствующих лезгинских *хъач*, *векь*. Русское слово *трава* совмещает в себе значения слов

*хъач* (полностью), *векь* (частично), а последнее, в свою очередь, охватывает полностью значения русских слов *сено* и *луг*, а также частично значение слова *трава*.

С подобным расхождением слов связаны ошибки двоякого рода: во-первых, дети путают в речи слова *луг*, *трава*, *сено*; во-вторых, незнание того, что значение лезгинского слова *хъач* в русском языке передается словом *трава*, лишает детей возможности выражать свои мысли на русском языке. Дело в том, что лезгинское слово *хъач* часто употребляется в обиходной речи: из этих трав (не из всех, конечно) у лезгин готовятся различные кушанья (лепешки с травой, «гюрзе» и т. п.). И если ребенок или взрослый не знает, что слову *хъач* в русском языке соответствует слово *трава*, то он будет гадать, как выразить свою мысль на неродном ему языке.

Методы и способы работы по предупреждению и устранению лексических ошибок, обогащению активного словаря учащихся, развитию их речи примерно следующие: указания учителя на расхождение значений слов, выполнение различного характера упражнений, использование таблиц и т. д.

## Интерференция схем как причина грамматических ошибок

Н. И. Миронова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

mironnat@rambler.ru

Грамматическое правило, когнитивная схема, оптимизация процесса обучения

**Summary.** Some grammar mistakes can be explained by schemata interference, this approach allowed to optimize the rule presenting and the teaching process in whole.

Схема — очень продуктивное понятие, используемое во многих областях знаний. Она служит основой для интерпретации действительности и регулирует процессы понимания. Схема — это конструкт, который широко используется для объяснения сложной организации знаний, поскольку большинство наших знаний структурировано сложным образом; концепты (concepts) связаны друг с другом таким способом, который отражает временную (temporal) и причинную (causal) структуру мира [6]; [2]. Идея схемы была высказана еще в XIX веке философом И. Кантом, а в 30-е годы XX века сэр Фредерик Бартлетт воплотил эту идею в жизнь. Интерес к теории схемы снова возник в 70-е годы XX века. Эта теория обрела разные формы. Теория концептуальной зависимости (conceptual dependency theory) Р. Шенка [5] предлагала использовать схему для представления связанных концептов (relational concepts), грамматика рассказа (story grammar) представляла схему как основу для понимания рассказов [3]; [7]. Схемы, содержащие последовательности стереотипных действий (скрипты), были предложены Р. Шенком и Р. Абельсоном [6] для объяснения знаний людей о ситуациях, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни. Д. Румельхарт и Э. Ортони [4] предложили общую теорию схем, а в области исследований искусственного интеллекта М. Минский [1] предложил похожую структуру, названную фреймом, которую он связывал в первую очередь с процессом зрительного восприятия.

Термин «схема» используется по отношению к широкому набору разных конструктов, но все они имеют общие черты [4]: схема обладает структурой (не только состоит из набора фактов, но и включает информацию о том, как эти факты связаны между собой); схема используется для получения выводных знаний и т. д. Схемы кодируют общее (generic), характерное для определенного класса ситуаций знание, которое может быть применено ко множеству конкретных ситуаций, если эти ситуации являются отдельными случаями схем; они включают переменные / слоты, значения этих переменных и различные отношения, связи между ними.

Схема представляет собой организованный, упорядоченный пакет информации об определенном фрагменте человеческого опыта — об объекте, ситуации (в том числе и о содержании грамматического правила) и отражает знания, используемые учащимся при понимании и использовании правила. Схема (фрейм) грамматического правила, как всякая схема, имеет иерархическую структуру (уровневое строение) и включает в себя разные слоты, в том числе содержащие информацию о том, к какому **уровню единиц языка** правило имеет отношение (морфема, слово, словосочетание, пред-

ложение); **о типе языковой единицы** (например, приставка, корень, суффикс для уровня морфемы; причастный, деепричастный оборот для уровня словосочетания; простое, сложносочиненное или сложноподчиненное предложение для уровня предложения); **о конкретной единице** (например, приставки *пре-* и *при-*, суффиксы *-ечк-* и *-ичк-*; корни *мак* — *мок*; оборот с союзом *как*, сложносочиненное предложение с общим для двух предложений второстепенным членом); **об условиях действия** (морфологических (граница приставки и корня), семантических (корни *равн* — *ровн*, *мак* — *мок*), синтаксических (бессоюзное сложное предложение), позиционных (перед *е*, *ё*, *ю*, *я*; перед или после определяемого слова, перед союзами *и*, *а*; *что*, *чтобы* и т. д.); **об ограничительных условиях** — исключениях из правила и т. д.

Причиной ошибок при использовании грамматического правила может стать не полностью сформированная схема, когда в памяти у учащегося сохраняется лишь часть информации, содержащейся в правиле. Но одной из распространенных причин грамматических ошибок является интерференция схем, сформировавшихся у учащегося в процессе изучения материала. Приведем простой пример: схемы правил написания *ь* — *ы* и *ы* — *и* после приставки на согласный, имеющие сходные слоты (условия — граница приставки и корня, ограничительные условия — исключение из правила представляют собой сложносочиненные слова и т. д.). И в том и в другом правиле упоминаются иноязычные приставки, но в случае правила *ы* — *и* они входят в ограничительные условия (исключения), а в случае правила постановки *ь* — *ы* они ведут себя так же, как и исконно русские приставки. Но учащиеся часто трактуют иноязычные приставки как исключения и в случае правила постановки *ь* — *ы*, что можно объяснить интерференцией похожих схем двух правил.

Грамматика русского языка предоставляет нам множество подобных примеров. Это и использование правила написания *ни* в суффиксах *-enni-* прилагательных, образованных от существительных, по отношению к прилагательным, образованным от глаголов, и использование позиционного критерия расположения оборота, который действует для правила обособления согласованных определений, по отношению к обстоятельствам, выраженным деепричастным оборотом (за точку отсчета там берется сказуемое), и использование критерия постановки запятой перед союзом *и* не только в сложносочиненном предложении, но и между однородными придаточными предложениями и т. д. Безусловно, разные слоты схемы имеют разный «вес», запоминаются лучше или хуже. Причины этого могут быть как объективными (относительная важность информации), так и субъективными (важность ин-

формации для конкретного субъекта). Немаловажно и то, что многие правила изучаются практически одновременно.

Необходимо учитывать возможность интерференции схем и специально фокусировать внимание учащихся на критических моментах, что позволит глубже закодировать правило в памяти и избежать ошибок. Еще одной важной мерой, которая позволит оптимизировать процесс обучения в целом, может стать предварительное ознакомление учащихся со стандартной схемой грамматического правила.

### Литература

1. Минский М. Структура для представления знаний // Психология машинного зрения / Ред. П. Л. Уинстон. Пер. с англ. М., 1978. С. 249–338.

2. Kintsch W. Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, 1998.

3. Rumelhart D. Notes on a schema for stories // Bobrow D., Collins A. (Eds.). Representation and understanding: Studies in cognitive science. N. Y., 1975. P. 211–236.

4. Rumelhart D., Ortony A. The representation of knowledge in memory // Anderson R., Spiro R., Montague W. (Eds.). Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale; N. J., 1977. P. 99–135.

5. Schank R. Conceptual dependency: A theory of natural language understanding // Cognitive Psychology. 1972. Vol. 3. P. 552–631.

6. Schank R., Abelson R. Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures. Hillsdale; N. J., 1977.

7. Thorndyke P. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse // Cognitive Psychology. 1977. Vol. 9. P. 77–110.

## Об использовании современных лингвистических концепций в начальном изучении грамматики родного языка (на материале функционального подхода)

Н. И. Наумова

Пензенский государственный педагогический университет имени В. Г. Белинского

Gipnozz@yandex.ru

Методика изучения родного языка, грамматика, функциональный подход, начальная школа

**Summary.** The article is devoted to the use of functional approach to the study of grammar of native language in elementary school. This approach can be applied both to the systemic-structural aspect and to the investigation of speech functions of the language units.

### 1. Общая характеристика функционального подхода как одного из направлений в области современной лингвистики

Современная лингвистика, адаптирующая богатое научное наследие XX века, предстает сегодня в облике многообразных исследовательских парадигм. Интегрирующая роль в них принадлежит функциональному подходу, определившему направленность лингвистических исследований не только в прошлом, но и в нынешнем столетии (А. В. Бондарко, В. Г. Гак, Е. С. Земская, Г. А. Золотова, Л. П. Катлинская, Е. В. Клобуков, Е. С. Кубрякова, И. Г. Милославский и др.).

В лингвистике, как и в теории познания, функциональный подход понимается неоднозначно: с одной стороны, это методология, исследовательская позиция, которая обосновывает структурные свойства языка его функциями, а с другой — соответствующий аспект изучаемого объекта, на который направлены исследовательские интересы ученого. Исследования, опирающиеся на функциональный подход, способствовали созданию новых принципов лингвистических описаний, раскрытию новых свойств языковых единиц.

### 2. Методический потенциал функционального подхода

В настоящее время опыт, накопленный в лингвистике, активно привлекается в сфере методики. Особенно широко результаты функциональных исследований используются в построении коммуникативно ориентированного курса русского языка для иностранцев. Однако в последнее время функциональный подход стал осваиваться и в методике преподавания русского языка как родного. Этот подход рассматривается методистами как основа для повышения развивающего потенциала школьной грамматики (А. Ю. Купалова, М. Р. Львов, М. С. Соловейчик, Т. Г. Рамзаева, В. В. Репкин и др.).

Как видится адаптация функционального подхода в этом направлении? Какие принципы, методы, сведения, носящие функциональный характер, могут быть использованы в школьной практике?

### 3. Функциональный подход как основа активизации познавательной деятельности младших школьников

Одним из принципов, способствующих повышению развивающего потенциала школьной грамматики, в целом ориентированной на системно-структурный аспект, является ономастический подход к изучению языка. В соответствии с этим подходом познавательная позиция ребенка отражает логику деятельности говорящего: от коммуникативной потребности к поиску средств ее реализации в языке. Исходным моментом в изучении грамматических форм и структур, имеющих корреляты в объективной действительности, выступает языковая семантика, которая и определяет

движение познавательной мысли к осознанию формального устройства языка. Например, ономастический подход к изучению грамматического материала отражает следующие вопросы: как в нашем языке различается живое и неживое?; как мы передаем различие в количестве предметов? и т. п.

Возможна и другая логика функционального изучения грамматического материала. В ее основу положен прагматический принцип. В соответствии с ним содержание вопросов для изучения грамматического материала может быть следующим: как устройство слова помогает запоминать и понимать его значение?; как построить высказывание, чтобы мысль была понятна собеседнику? и т. п.

Таким образом, при функциональном подходе языковая форма выступает для ребенка объектом активного поиска в ходе речевой и познавательной деятельности, а сам младший школьник при такой организации образовательного процесса становится его активным субъектом.

### 4. Возможности функционального подхода для построения коммуникативно ориентированного курса школьной начальной грамматики

Однако развивающие возможности функционального подхода не исчерпываются метаязыковым аспектом. Данные современной лингвистики о функциональных свойствах грамматических единиц, об их поведении в дискурсе, в актах коммуникации являются ценнейшим материалом при разработке коммуникативного аспекта грамматики, который служит развитию языковой компетенции младших школьников. Примером такого сотрудничества лингвистики и методики является адаптация к школьной практике учения о рематических доминантах (Г. А. Золотова). Например, при знакомстве с частями речи наблюдаем с детьми «поведение» каждой из них, когда создаем текст. Убедимся, что глаголы чаще всего «движут» повествование (понятно, что вначале наблюдаемый материал ограничивается акциональными глаголами, однако в дальнейшем младшим школьникам доступны и наблюдения над функцией неакциональных глаголов: они осмысливаются детьми как «помощники» в создании описательных фрагментов). Существительные помогают развитию нашей мысли, если нам нужно создать описание места (например, описываем уголок леса и под-сказываем себе «кусочки» мысли, используя существительные: *Неподалеку (что?). А вокруг... А чуть подальше...*). Интересны в этом отношении наблюдения над именами прилагательными: сначала обнаруживаем, как они «помогают» именам существительным (атрибутивная функция). Такую роль прилагательные могут выполнять в любых текстах. Но у этой части речи может быть и другая «работа»: например, при описании предмета прилагательные становятся главным «двигателем» мысли текста: *Вот так гриб!*

*Шляпка вся (какая?), а пятнышки (какие?). И даже ножка необычная: (какая?).*

В заключение хотелось бы отметить, что методически адаптированный функциональный подход видится нам как интегральный принцип, в соответствии с которым организация

процесса изучения грамматики предстает как движение ребенка от наблюдений над своей речью к обобщениям системно-языковых свойств грамматических категорий и форм, от них — к функциям в речи, в тексте и на этой основе — к совершенствованию ребенком его коммуникативного опыта.

## Современные словари в решении актуальных вопросов лингводидактики

В. П. Панченко

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

panchenkovp@rambler.ru

*Производное слово, языковая картина мира, лингводидактика, современные лингвистические словари*

**Summary.** The article is dedicated to a linguo-didactic aspect of research of a derived word particularly role of defining word-building dictionaries in solutions of difficult issues of word-building.

Одним из актуальных направлений в изучении курса русского языка в современной школе единодушно признается направление, связанное с объяснением и осознанием фактов и законов родного языка. Именно такой, объяснительный, подход способствует формированию критического и творческого мышления учащихся, заинтересованному и вдумчивому отношению к русскому слову, а значит, и к русской культуре, ибо, как очень точно замечает С. Г. Тер-Минасова, «язык — зеркало окружающего мира, он отражает действительность, создает свою картину мира, специфическую и уникальную для каждого языка и, соответственно, для каждого народа, этнической группы, речевого коллектива, пользующегося данным языком как средством общения» [2: 38].

В связи с общей тенденцией развития современной лингводидактики роль учителя русского языка возрастает во много раз. Наша с вами задача — вырастить не просто грамотного ученика, знающего на память орфографические и пунктуационные правила родного языка, но и ученика думающего, рассуждающего, умеющего в полном объеме пользоваться современной справочной литературой, и таким образом, способного самостоятельно найти ответ на возникающие трудные вопросы.

Неоценимую роль в решении трудных вопросов языка играют, безусловно, словари. Сегодня уже ясно, что словари должны стать настольными книгами учащихся, занять достойное место в домашних и школьных библиотеках, в кабинетах русского языка.

В данной статье остановимся на некоторых современных лингвистических словарях, в частности, покажем возможность использования содержащейся в них информации в решении трудных вопросов, с которыми школьник неминуемо сталкивается при изучении курса русского языка.

Общеизвестно, что по количеству трудных вопросов, возникающих у нынешних школьников, вопросы словообразования занимают первое место: являются ли однокоренными слова *любой — любимый, трудовой — трудный*, однокоренными слова *козел — осел, Ванин — Канин, решебник — багульник*, одинаковые ли смысловые отношения между словами в парах *монтажник — монтажничать, школьник — школьничать*, сколько словообразовательных связей у слова *лесник* (одна: «заниматься лесным делом» или «заниматься вопросами леса», или две одновременно), а отсюда, какова словообразовательная и морфемная структура подобных слов. Список частных вопросов подобного рода с течением учебного времени, как правило, не сокращается, а наоборот, увеличивается. Справедливости ради заметим, что производное слово для школьников часто так и остается самой неразгаданной, а значит, и самой трудной, непонятной, единственной языком.

Между тем производные слова играют существенную роль в языковой картине мира: составляют количественный и коммуникативный центр нашего словаря. Именно поэтому, как справедливо замечает Е. С. Кубрякова, европейские языки с их богатыми словообразовательными системами оперируют не двумя главными единицами (словом и предложением), а тремя единицами, ибо к перечисленным двум необходимо прибавить производное слово [1: 77].

Каково же положение производного слова в школьных учебниках русского языка? Как показывает анализ материалов учебников русского языка, в первую очередь отмечается

недостаточная (а в некоторых случаях и вовсе отсутствующая) теоретическая база: сведения по морфемике и словообразованию часто ограничены лишь списком морфем и перечнем способов словообразования (формальных классов производных слов, объединенных общностью типа деривационного средства).

Формально-структурный подход к пониманию сущности производного слова неоправданно часто рассматривается в качестве определяющего подхода, при котором главным признаком производного слова считается наличие материально выраженного словообразовательного средства: если такое имеется, слово является производным и, соответственно, входит в тот или иной формальный деривационный класс.

При всей важности формальных критериев в языке определяющий характер при установлении тех или иных двусторонних единиц имеют все же семантические критерии. Среди знаковых единиц одна единица отличается от другой, прежде всего, набором своих собственных семантических признаков, и именно это определяет степень семантической самостоятельности и свободы рассматриваемой единицы.

Однако на сегодняшний день все еще за пределами школьной грамматики остаются многие существенные вопросы словообразовательной семантики, в частности, вопросы о типах и видах структурно-семантических связей, свойственных производным словам, о сущности словообразовательного значения, его соотношении с лексическим и грамматическим значениями, об основных единицах словообразовательной системы. основополагающая идея словообразования, идея мотивированности — выводимости, соотнесенности, обусловленности — значения и формы производного слова значением и формой производящего слова в школьных учебниках сегодня не заняла должного места.

В создавшейся ситуации особо остро ставится вопрос о целесообразности использования на уроках русского языка справочной литературы при изучении практически любых тем морфемки и словообразования, и в первую очередь, при определении источника и характера мотивированности того или иного производного слова.

В решении данной прикладной задачи неоценимую роль играют словари, в частности, толковый и словообразовательный. В толковом словаре представлена семантическая структура вторичного слова с опорой на производящее, в словообразовательном — словообразовательная и морфемная структура, составленная с учетом лексико-семантического истолкования производного слова. Однако, как показывает анализ материалов двух отмеченных словарей, структурно-семантическая согласованность в представлении производного слова не всегда выдерживается.

Прорывом в современной лексикографии в решении актуальных вопросов словообразования можно назвать «Толковый словообразовательный словарь русского языка» [3], где впервые производная лексика описана в границах толково-словообразовательного гнезда, представленного как синхронное целое, отражающее живые структурно-семантические связи между словами. Рассуждения «от семантики» способствуют выработке заинтересованного отношения к фактам языка, учат осознанному восприятию родного слова, того, что создано веками и передается из поколения к поколению. При таком подходе многочисленные вопросы о характере структурно-семантических отношений в парах слов типа



## Литература

1. Кубрякова Е. С. О когнитивном подходе к производному слову // Славистика: синхрония и диахрония. Сборник научных статей к 70-летию И. С. Улуханова / Под общ. ред. В. Б. Крысько. М., 2006.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. М., 2000.
3. Шишов И. А. Толковый словообразовательный словарь русского языка: Комплексное описание русской лексики и словообразования. М., 2004.

## Личностное начало в школьных учебниках русского языка под ред. М. В. Панова

Л. Б. Парубченко

Алтайский государственный университет

lbp@mail.ru

*Школьный учебник русского языка, личностное начало, индивидуальность*

**Summary.** The report enumerates authors' findings showing the tendency of the authors of the Russian Language Textbook to the individualisation — in the teaching staff, teacher, student.

Принято считать, что отсутствие личностного начала в научной и учебной литературе является нормой, стилистическим признаком этих жанров, отличающим их от других — художественных текстов, писем, устных высказываний и т. п. Так думали не всегда. В. Розанов, имевший опыт школьного преподавания истории, считал, что безличностный текст препятствует образованию. Осуществление принципа индивидуальности в образовании он видел в замене учебников первоисточниками: «...Все созданное человеком в истории может быть понято и почувствовано, только когда к нему прикасаешься в том самом виде, в каком оно было создано» [2: 14]. Поэтому вместо учебника истории — «Синописис», вместо параграфа учебника литературы о Гомере, «Борисе Годунове», «Слове о полку Игореве» — сам Гомер, «Борис Годунов», «Слово о полку Игореве». Однако «индивидуальным», лично окрашенным, может быть и учебник — примером является школьный учебник русского языка, написанный под руководством М. В. Панова и при его прямом участии [4].

Личностное начало имеет в учебнике множество проявлений. Так, в качестве языкового материала для упражнений предпочитают **цельные тексты**: текст вводит учащегося в «духовную ауру» автора, приглашает к сопереживанию и диалогу.

Даются **очерки о лингвистах**: В. И. Дале, Д. Н. Ушакове, И. А. Бодуэне де Куртене, А. А. Реформатском — эту абсолютно новаторскую инициативу М. В. Панова переняли и другие авторы современных школьных учебников.

Текст адресован ребенку, поэтому важным дидактическим приемом является **игра**: в учебнике действуют вымышленные персонажи, которые спорят друг с другом, размышляют; в диалоге есть место и ребенку.

У учебника уникальный стиль, принадлежностью которого являются **юмор**: «Дома, вымыв руку, попробуйте пальцем, где у вас твердое небо. У всех оно спереди. Наверное, и у вас тоже. Посмотрите в зеркало...» [4: 192]; **разговорная интонация**: «К основе *конь* надо прибавить окончание

множественного числа; прибавили — получили *кони*. К основе *слон* надо прибавить то же окончание множественного числа... прибавили... Что прибавили? Тоже [и]? Нет, оно не годится после твердых согласных... [4: 227].

В учебнике имеет свое «лицо», одухотворяется и сам язык: через **метафору**: «Ценно фонемное письмо и тем, что оно позволяет отвлечься от “мимолетных” изменений звуков, от звуковых различий, вызванных позицией» [4: 261]; путем **персонификации** языковых явлений: «Со скрипкою идет курносый Звук Сонорный...» (4: 145).

**Диалогичный стиль** учебника позволяет «реконструировать» **образ ученика**: это активный, деятельный собеседник автора, легкий на подъем, живой, сообразительный, с чувством юмора — ребенок, которому интересно и радостно учиться. Можно говорить и об **образе автора** — старшего в диалоге, наставника, руководителя, но тоже очень живого человека, веселого, остроумного, терпеливо-настойчивого, любящего и мудрого.

Контраст личностного и «безличностного» отношения к учебному тексту бросается в глаза при сопоставлении двух изданий этого учебника: 1995-го, подлинного, и 2008-го, подвергнутого редакторской правке.

Редактор заменяет живой язык штампами. Вместо восхищенного **замечательный языковед** (<sup>о Бодуэне де Куртене</sup>) [4: 188] холодно-безразлично **выдающийся ученый-языковед** [3: 168]. На месте фразы: «Поэтому каждому культурному человеку нужны словари, и он ими с удовольствием пользуется» [4: 20] — стандартное: «Поэтому каждому человеку нужны словари. Для вас они тоже должны стать надежными помощниками и друзьями» [3: 15].

Редактор снимает персонализацию: вместо конкретного **речь северянки** (о тексте Б. Шергина) [4: 10] обобщенное **народная лексика** [3: 9]; вместо прямого обращения **А вы слышали?..** [4: 10] — безличное **Приходилось ли вам слышать?..** [3: 9]. И т. д.

Яркий контраст авторского текста и редакторской нивелировки представляет следующий фрагмент.

*Чтобы правильно писать звонкие и глухие согласные, надо ответить на два вопроса.*

1. Фонема в сильной или слабой позиции? Если в сильной, пиши что произносится: звонкий звук — букву звонкой фонемы; глухой звук — букву глухой фонемы. И дело с концом.

2. А если фонема находится в слабой позиции? [4: 188]. Проверь ее, приведи к сильной позиции. Как привести? Найди ее в том же корне или в той же приставке, в том же суффиксе, в том же окончании (перед гласным, или перед сонорным, или перед [в]–[в']) [4: 187].

*Чтобы правильно писать глухие и звонкие согласные, нужно определить, в сильной или в слабой позиции находится фонема.*

Если фонема находится в сильной позиции, нужно писать то, что произносится: если произносится звонкий звук — пишем букву звонкой фонемы, если глухой звук — пишем букву глухой фонемы.

Если фонема находится в слабой позиции, ее нужно привести к сильной позиции, то есть найти ее в том же корне или в той же приставке, в том же суффиксе, в том же окончании в сильной позиции — перед гласным, или перед сонорным, или перед [в]–[в'] [3: 167].

В авторском варианте — стиль живого диалога: вопросо-ответные построения; прямое обращение: *пиши, проверь, найди*; разговорные обороты: *и дело с концом, а если...* — и это при том, что текст безупречно структурирован научно-методологически: 1) четкой постановкой задачи: *надо ответить на два вопроса*; 2) самими ответами, представляющими не просто ответы, а обучение действиям, ведущим к ним. Редакторский вариант — в знакомом унылом

стиле: *Чтобы не ошибиться в правописании безударных гласных...*

Михаил Викторович любил говорить о различии взрослого и детского восприятия: «Учебники пишут взрослые тети и дяди, а они в ребячью жизнь войти не могут, они не могут мыслить, как нужно, чтобы детям было удобно понимать. А вот мы с вами будем писать учебник, очень пригодный для детского понимания» [4].

«Чтобы детям было удобно понимать» — еще одна сторона личностного отношения к школьному учебнику.

### Литература

1. Панов М. В. Преподавание русского языка в школе. Лекция 5. [Как можно преподавать морфологию в школе] // Русский язык. Ежегод. газета объединения пед. изданий «Первое сентября». 2004. № 30.

2. Розанов В. В. Сумерки просвещения [1899]. М., 1990.

3. Русский язык. Учебник для общеобразовательных учреждений. 5 класс / Авторы: М. В. Панов, С. М. Кузьмина, И. С. Ильинская, Н. Е. Ильина, Т. А. Рочко. Под ред. М. В. Панова. М., 2008.

4. Русский язык. Учебник для средней школы. 5 класс / Авторы: И. С. Ильинская, М. В. Панов, С. М. Кузьмина, Н. Е. Ильина. Под ред. М. В. Панова. М., 1995.

## Динамика и устойчивость единиц ядра лексикона школьников

А. П. Сдобнова

Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского

sdobnovaap@yandex.ru

Ядро лексикона школьников, динамика

**Summary.** In a report changes of the basic part of the lexicon of the different groups of the Russian schoolchildren are considered.

Внутренний лексикон школьников и его ядро рассматриваются на материале Ассоциативного словаря школьников Саратова и Саратовской области (АСШС), который включает более 900 тысяч ассоциативных пар, полученных в течение 1998–2008 гг. от школьников 1–11 классов на 1125 стимулов. На материале обратного словаря АСШС нами были выделены разновидности ядра лексикона школьников (ЯЛ) по **возрасту** испытуемых, по **полу** испытуемых, по **месту** жительства.

Ядро лексикона каждой группы школьников отличается от ядер всех других групп, то есть нет такой разновидности ЯЛ, состав которой полностью совпал бы с составом другой разновидности. Вместе с тем сопоставление **возрастных** разновидностей ЯЛ учащихся 1–4 и 5–6 кл., 5–6 и 7–8 кл., 7–8 и 9–11 кл. показало, что состав ядер смежных возрастных групп очень близок: он совпадает в интервале от 80 до 88%. Наиболее близки по составу входящих единиц ЯЛ 1–4 и 5–6 классов: в их ЯЛ совпадает 88% единиц. Далее следуют ЯЛ школьников 7–8 и 9–11 кл. — 82,67%. Однако при этом ЯЛ старшекласников 9–11 классов отличается от ЯЛ других возрастных групп наибольшим своеобразием: 13% его состава не совпадает с единицами ЯЛ других возрастных групп. В противоположность этому ЯЛ младших подростков 5–6 классов выделяется среди ЯЛ других возрастных групп наименьшим своеобразием: в нем лишь 2 ассоциата не совпадают с единицами других ЯЛ.

В возрастных разновидностях ЯЛ выделяются единицы, которые присутствуют в каждой из них. Таких единиц — 47, их доля в ЯЛ составляет 62,67%: *большой, быстро, вода, делать, дело, день, деньги, дерево, добрый, дом, дорога, друг, думать, есть, животное, жизнь, игра, идти, класс, книга, красивый, люди, маленький, мальчик, мама, машина, много, мой, нет, он, плохо, плохой, работа, радость, ребенок, собака, стол, стул, ум, умный, урок, учитель, хороший, хорошо, человек, школа, я*. 36 единиц из перечисленных (49,33%) совпадают с единицами «взрослого» ЯЛ, выделенного Н. В. Уфимцевой на материале «Русского ассоциативного словаря».

Ранее нами отмечалось, что основная тенденция, действующая в формировании лексикона школьника, — это сближение с взрослой ассоциативно-вербальной «нормой». В данном случае она проявляется во все большем совпадении (от одной возрастной группы к следующей) состава ЯЛ школьников с ядром лексикона взрослых.

**Гендерные** разновидности ЯЛ учащихся совпадают в интервале от 77,33 до 83,33%. Наиболее близки по составу ЯЛ мальчиков и ЯЛ девочек 1–4 классов; наименьшая близость ЯЛ отмечается у мальчиков и девочек 7–8 кл.

Единицы, различающие ЯЛ мальчиков и девочек, отражают фокусы интересов каждой из групп школьников: например, единице *парень* в ЯЛ девочек 9–11 кл. соответствует единица *девушка* в ЯЛ мальчиков той же возрастной группы, что свидетельствует о неодинаковости положения лиц своего и противоположного пола в их картине мира и говорит о гендерных различиях, имеющих в этом возрасте.

В ЯЛ мальчиков 7–8 и 9–11 кл. именуются единицы (*козёл, лох, тупой, война, убить*), отражающие активную негативную оценочность в их картине мира. В противоположность этому у девочек старшей возрастной группы выделяются преимущественно «жизнеутверждающие» единицы: *красота, счастье, веселье, семья, мама, подруга, солнце, свет* и др.

В младшей возрастной группе своеобразие ЯЛ мальчиков отражают единицы: *автомобиль, самолет*, особенность ЯЛ девочек — *игрушка* и др.

Сопоставление каждой из разновидностей ЯЛ мальчиков и ЯЛ девочек со всеми остальными рассматриваемыми разновидностями ЯЛ школьников и с ЯЛ взрослых выявило комплекс общих для мальчиков и девочек и особенных единиц ЯЛ мальчиков и ЯЛ девочек в каждой возрастной группе. Общие единицы ЯЛ мальчиков и девочек составляют 53,33% ядра лексикона. Из них совпадают с ядром взрослых — 34 (45,33%).

Сближение ЯЛ школьников со взрослой нормой у девочек идет активнее, чем у мальчиков.

Сопоставление ЯЛ школьников в зависимости от **места** их проживания показало, что составы ЯЛ школьников Саратова, ЯЛ сельских учащихся и ЯЛ учеников-жителей райцентров совпадают значительно больше, чем состав возрастных и гендерных разновидностей ЯЛ школьников. Доля общих 60 единиц в них составляет 80%. Можно утверждать, что место проживания (областной город, райцентр или село) существенно не влияет на формирование ядра лексикона. Вместе с тем нельзя отрицать влияния этого фактора на формирование других пластов лексикона, например жаргонных единиц.

Сопоставление всех 15 рассматриваемых разновидностей ядра лексикона (возрастных, гендерно-возрастных, по месту проживания) показало, что имеются такие общие единицы, которые присутствуют в каждой из разновидностей ЯЛ. Это следующие 37 единиц: *большой, вода, делать, день, деньги, дерево, дом, дорога, друг, думать, животное, жизнь, игра, идти, класс, книга, люди, маленький, мальчик, машина, мой, нет, плохо, плохой, работа, радость, ребенок, собака, стол, ум, умный, урок, хороший, хорошо, человек, школа, я* (их доля в ядре составляет почти 50%). Это те константные единицы, которые образуют основу внутреннего лексикона ребенка в школьный период. 84% этой группы слов (31 единица, выделенная полужирным) — совпадает с единицами ЯЛ взрослых.

Среди первых 10 единиц, имеющих наибольшее количество ассоциативных связей с другими словами, в каждом ЯЛ всегда имеются *человек, дом, друг*, которые выступают базовыми ценностями в языковом сознании как русскоязычных взрослых, так и любых групп школьников. К базовым ценностям русского языкового сознания относят и *жизнь*. *Жизнь* входит в число константных единиц ЯЛ школьников, однако ранговые позиции в разновидностях ЯЛ не позволяют отнести это понятие к базовым ценностям любой группы школьников, лишь для старшекласников это понятие становится столь же значимым, как и для взрослых.

Таким образом, ядро лексикона школьника — базовая, устойчивая часть лексикона, и тем не менее это неоднородная структура. В ядре имеются константные и переменные единицы. Основу ЯЛ составляют константные единицы. Константные единицы эксплицируют самые значимые концепты в картине мира и взрослого, и школьника любого возраста. Переменные единицы ЯЛ, составляющие меньшую его часть, передают особенности картины мира школьников каждой отдельной социальной группы. Внутренний лексикон школьника настолько активно формирующаяся структура, что перегруппировка ассоциативно-вербальных связей отражается даже в базовой, самой устой-

чивой части лексикона — ядре лексикона. Этот динамизм, как показывает материал, обусловлен различными фактора-

ми — возрастным, гендерным, местом жительства ребенка, однако основным выступает **возрастной** фактор.

## Полиэтническая школа — новая реальность современной России

Е. А. Хамраева

Московский государственный педагогический университет

elizaveta-hamraeva@rambler.ru

*Диалог культур, миграционные процессы, компетенции, методика преподавания русского языка как неродного*

Обновление современного российского образования, введение в действие стандартов нового поколения направлены в первую очередь на подготовку учащихся к активному освоению ситуации социальных перемен. Приток миграции в сегодняшней России обусловил стихийное возникновение школы нового типа, условно называемой **полиэтническая (поликультурная) школа**. В этой школе в одной аудитории и в единых образовательных условиях оказываются дети-носители русского языка и дети, либо не владеющие русским языком, либо владеющие им лишь на бытовом уровне. Такая ситуация активно прирастает в южных регионах России (Краснодарский, Ставропольский край) и стала новой реальностью практически всех мегаполисов России.

Данный тип школы требует своего научного описания и разработки концептуальных основ преподавания дисциплин гуманитарного блока базисного учебного плана в поликультурных и полиэтнических условиях.

Идея толерантности, диалога культур становится основной образовательной доктриной полиэтнической школы. Необходимость социальной и языковой адаптации детей мигрантов, осознания ими идеи принадлежности к российскому народу, их конкурентноспособность на рынке труда после окончания школы (а значит, и успешная сдача ЕГЭ и экзаменов другого типа) — лишь часть задач обеспечения учебного процесса в такой школе. При этом особого внимания требует процесс формирования у всех детей — и носителей русского языка, и неносителей — общих учебных компетенций в объеме, предусмотренном Государственным стандартом, что зачастую выпадает из поля зрения учителя, работающего в полиэтнических условиях.

Особенность преподавания русского языка в полиэтнической школе связана с необходимостью **одновременной** реализацией на уроке принципов обучения родному и неродному языку. Именно этот аспект — подготовка урока с точки зрения восприятия языка его носителем и ребенком-билингвом — и представляет особую сложность в работе учителя. Новая реальность требует системной подготовки и переподготовки преподавательских кадров во всей России, которая на сегодняшний день практически не обеспечена.

Поскольку изучение русского языка, на котором учащиеся осваивают и тексты по истории, природоведению, физике, химии, литературе, представляет особенную сложность для детей-инофонов, обучение русскому языку занимает ведущее место среди предметов гуманитарного цикла и играет важнейшую роль в становлении и развитии личности ребенка. Отсутствие сформированных компетенций (как общеучебных, так и коммуникативных и межкультурных) у школьников — представителей разных этнических групп приводит к затруднениям в обучении всем предметам, особенно гуманитарного цикла, что составляет одну из ведущих проблем современной школы.

В полиэтнической школе русский язык является не просто предметом обучения, но и основным средством приобретения знаний, а значит, расширяется и его **когнитивная** функция. Нужны специальные упражнения и задания, направленные на формирование когнитивной сферы билингва.

Именно поэтому на уроке русского языка необходима специальная работа над текстами разных функциональных стилей, обеспечивающая расширение когнитивных возможностей ребенка-инофона. Необходимо анализировать фрагменты текстов научного, публицистического, официально-делового характера.

Важнейшим условием обучения билингва монологической речи становится постоянная и целенаправленная текстовая работа на уроке. Мы призываем использовать лишь упражнения, предлагающие связный текст, поскольку работа над отдельными предложениями, никак не связанными между собой тематически, ведет к усвоению лишь грамматического аспекта и нивелированию коммуникативного. Нужно специально учить детей и этике межличностного общения, поскольку этнокультурные отличия, проявляющиеся в поведении детей внутри одной аудитории, обостряют их восприятие. Поэтому одной из основных целей обучения русскому языку в классах полиэтнического состава становится обучение учащихся навыкам **диалога** на всех уровнях — от межличностного до глобального. Полиэтническая школа должна обеспечивать учебную деятельность на основе стратегии сотрудничества, что помогает развить терпимое отношение к представителям разных культур. Понятие «толерантность» по смысловой насыщенности значительно шире, нежели просто «терпимое отношение». Это своеобразная этическая доктрина современности, претендующая на центральное место в «оси координат» XXI века.

Безусловным остается следующий факт: в основе лично-ориентированного обучения в полиэтнической школе мыслится **дифференцированный подход** к ученику. Именно дифференциация позволит провести обучение аудитории полиэтнического состава максимально эффективно. Дифференциация класса на учебные подгруппы позволит учесть уровень знания русского языка у каждого ученика, его общую подготовку по предмету, уровень развития личностных способностей и пр.

Определяя существенные характеристики поликультурного образования, можно говорить о нем как об **инновационном** образовании, которое стремится дать равные возможности получения образования для всех, включая учащихся разных этнических и социальных групп.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод о том, что существенную роль в полиэтнической школе и — шире — в поликультурном образовании — играет изучение общечеловеческих ценностей и мировой культуры. Становится очевидным, что полиэтническую школу нельзя рассматривать в рамках существующих сегодня разных типов школ, например, с этнокомпонентом (как правило, мононациональным), поскольку задачи адаптации учащихся в полиэтнической школе несколько иные: необходима не только общая адаптация учащихся-инофонов в русском языке и культуре, но и одновременное осознание детьми коренной национальности факта полиэтничности, поликультурности и поликонфессиональности России. На наш взгляд, наступил момент обсуждения нормативно-правового обеспечения данного типа школы как отдельной ценности.